

IWONA CHRZANOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

NAUCZANIE INKLUZYJNE W DOŚWIADCZENIACH POLSKICH – PODSTAWY PRAWNE I SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA

ABSTRACT. Chrzanowska Iwona, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania* [Inclusive Education: the Polish Experience – Legal Foundations and Social Conditioning]. Studia Edukacyjne nr 30, 2014, Poznań 2014, pp. 109-117. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2756-4. ISSN 1233-6688

Inclusion may connect but it cannot divide especially in context of constituting wishful assumptions. The first of them is a belief/hope that we, as a society, are ready for inclusion. The second assumption is that trained staff have appropriate background and are able to face the challenge of working within a heterogenic team. Third, the effects of inclusive education of the disabled will be better in comparison to other forms. Another problem is the attitude towards people with disabilities. Peter Mittler points out that one of major obstacles for inclusive education to succeed is teachers' approach. If teachers in public schools believe that disabled students are different, the consequent belief is that it is necessary to have some special qualifications to work with them (P. Mittler, 2000). Inclusive education of disabled students is not a simple task, especially with the perspective of a strain of socialistic stigmata of the common front. Some questions about the idea realization remain to be answered.

Key words: inclusion, disability, prejudice

Przejście od społeczeństwa przemysłowego do cywilizacji wiedzy, w którym główną wartością stała się informacja, zrodziło konieczność zmiany spojrzenia na rolę i znaczenie edukacji w procesie rozwoju jednostkowego i społecznego. Porównując rzeczywistość społeczeństwa industrialnego i informacyjnego, należy zauważyć, że zmiany dotyczą szeregu obszarów. Zmienił się charakter zatrudnienia. Modele fabryk z pionową organizacją biurokratyczną zastąpiły uczące się organizacje, oparte na kooperacji za-

trudnionych. Tym samym, strategia wysokie wykształcenie i kwalifikacje dla nielicznych, a podstawowe umiejętności i algorytmy działania dla wielu została zastąpiona nastawieniem na kształtowanie kompetencji intelektualnych bez wyjątku dla każdego, kto zechce podjąć trud samorozwoju i samodoskonalenia. Konieczna okazała się również zmiana kryterium różnicowania populacji – z opartego na zdolnościach wrodzonych – na kształtowanie umiejętności transakcyjnych, związanych z wymianą społeczną i uczestnictwem w różnorodnych grupach interakcyjnych. W społeczeństwie informacyjnym model selekcyjny jako postawa wobec zróżnicowania został zastąpiony rozwojowym modelem uczenia się przez całe życie. W edukacji obowiązkowej natomiast transmisja wiedzy ustąpiła miejsca wytwarzaniu wiedzy¹. Wraz z rozwojem cywilizacji informatycznej coraz większego znaczenia nabiera bowiem już nie tyle zdobywanie, co przetwarzanie informacji, posługiwanie się nią. Stąd, niektórzy ogłaszają już koniec cywilizacji wiedzy, którą zastąpić by miała era cywilizacji uwagi². Współcześnie potrzebna jest edukacja dostosowana do indywidualnych oczekiwań i potrzeb ludzi, edukacja treściowo elastyczna i tkwiąca w życiowych sytuacjach. Tendencje te stały się podstawą zmiany spojrzenia na edukację podmiotową, której celem miała się stać realizacja hasła edukacji dla wszystkich.

Osoby niepełnosprawne pod koniec XX i w XXI wieku stały się pełnoprawnymi członkami wspólnoty uczącej się. Dostrzeżono konieczność inwestowania w ich kształcenie, celem minimalizacji, niebezpiecznych w dobie cywilizacji wiedzy, zagrożeń marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Niebagatelne znaczenie miał również aspekt socjoekonomiczny, rachunek zysków i strat, wynikający z uświadomienia sobie kosztów społecznych braków w wykształceniu. Polska należy do krajów, które nie mogą poszczycić się dobrymi wskaźnikami w tym zakresie. Czynnych zawodowo niepełnosprawnych w Polsce jest około 17% (17,3%), podczas gdy w krajach UE wskaźnik ten sięga 40-50%. Pociąga to za sobą określone skutki w sferze socjalnej. Z rent utrzymuje się w Polsce dwukrotnie więcej osób niż w krajach wysoko rozwiniętych. Ich koszt to niemal 4% PKB, podczas gdy we Włoszech – 0,99%, w Niemczech – 1,05%, w Hiszpanii – 1,34%, w Czechach – 1,68%, na Słowacji – 1,97%, w Szwecji – 2,1%, a w Holandii – 2,39%³.

Szukając przyczyn tak niekorzystnych danych, warto zastanowić się nad miejscem kształcenia osób niepełnosprawnych w systemie edukacji, nad tendencjami, jakie stają się propozycjami rozwiązań problemu, ale również nad zagrożeniami wynikającymi z ich wprowadzenia.

¹ J. Field, *Lifelong Learning and the New Educational Order*, London 2000.

² W. Kot, *Nakręcenie Polską*, „Wprost”, 27 z 2007 roku.

³ J. Iwańska, *Rynek pracy a niepełnosprawni*, 2007, www.ind.org.pl

Współcześnie systemy edukacyjne większości krajów zakładają możliwość realizacji obowiązku szkolnego przez osoby niepełnosprawne w różnych formach kształcenia. Gwarantują to postanowienia międzynarodowych gremiów, które przyjmowane przez państwa członkowskie stają się tym samym obligatoryjne w obrębie suwerennych decyzji państw zrzeszonych. I tak, w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, przyjętej 13 grudnia 2006 na mocy rezolucji nr 61/106, w artykule 24 zapewnione zostało prawo osób niepełnosprawnych do edukacji w ramach inkluzyjnego systemu kształcenia, obejmującego wszystkie poziomy edukacji, bez ich wykluczania, za to z racjonalnym systemem wsparcia skoncentrowanego na indywidualne możliwości i potrzeby uczniów. Co istotne, w punkcie 4 tegoż artykułu wskazuje się, że wsparcie owych działań ma uwzględniać m.in. zatrudnianie nauczycieli, w tym niepełnosprawnych, którzy posiadają kwalifikacje do pracy z osobami niepełnosprawnymi. Potrafią korzystać z augmentatywnych i alternatywnych metod, środków, form, technik i materiałów edukacyjnych, wspierających osoby niepełnosprawne w ich drodze edukacyjnej⁴.

W przytoczonym fragmencie dokumentu pojawia się pojęcie inkluzyjnego systemu kształcenia. Należy jednak zdefiniować, co rozumiemy przez kształcenie inkluzyjne. W polskim prawodawstwie nie ma jednoznacznej definicji tego pojęcia. Często traktowane jest ono synonimicznie z terminem integracja, czasami zaś rozumiane jest jako kolejny, wyższy etap w drodze do normalizacji sytuacji nie tylko edukacyjnej osób niepełnosprawnych. Najlepszym tego dowodem jest fakt, iż w przywoływanej już Konwencji w oryginale anglojęzycznym, w punkcie e) artykułu 24 pojawia się termin *full inclusion*, który w tłumaczeniu na język polski jest już *pełną integracją*. Jednocześnie, w polskim prawodawstwie oświatowym integracja edukacyjna oznacza coś innego, niż proces włączania. Integracyjne kształcenie zostało wprowadzone jako forma edukacji rozporządzeniem MEN w roku 1993 i sprowadzało się do modelu kształcenia zakładającego konkretne rozwiązanie systemowe, klasę szkolną o liczebności uczniów nie większej niż 20 osób, w której od 3 do 5 osób stanowili uczniowie z niepełnosprawnością (dobieraną możliwie nieselekcyjnie), natomiast pozostała 17-15-osobowa grupa rekrutowała się z osób nie ujawniających zaburzeń rozwojowych (jakkolwiek, podobnie jak poprzednio, w założeniu miała być ona w największym możliwym stopniu różnorodna)⁵. Szereg przepisów dookreślają-

⁴ *Convention on the Rights of Persons with Disabilities, promotion and protection of human rights: human rights questions, including alternative approaches for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms*, 2006, <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm>

⁵ Zarządzenie MEN z 4 października 1993 r. – DzU nr 9, poz. 36.

cych status klasy stanowi, że obowiązkowa jest tam dwuetatowa obsada pedagogiczna – pedagog i pedagog specjalny oraz możliwość zatrudnienia dodatkowych specjalistów, rehabilitantów, dobieranych w zależności od potrzeb konkretnej grupy. O inkluzji w polskim prawodawstwie oświatowym nie mówi się w żadnym dokumencie. Można pośrednio „wytropić” ideę śledząc tryb zmian, sygnowany kolejnymi rozporządzeniami wewnątrzresortowymi. I tak, w roku 1999 weszła w Polsce w życie reforma systemu edukacji, która dała dzieciom niepełnosprawnym „możliwość” kształcenia w każdym typie placówki, zatem specjalnej/segregacyjnej, integracyjnej i ogólnodostępnej⁶.

Mam wrażenie, że w organach decyzyjnych, jak i wśród pedagogów nie ma wciąż świadomości, że konotacja pojęć integracja i inkluzja jest odmieniana. Zgadzam się w pełni z poglądem Viktora Lechty, że integracja w działaniach edukacyjnych kojarzy się przede wszystkim z tolerancją; by mówić o inkluzji, należy założyć konieczność akceptacji⁷. Jak zatem realizowana jest idea akceptacji, rozumiana nie tyle jako przyzwolenie, ale przede wszystkim tworzenie warunków do skutecznej realizacji celów edukacji?

Zmierzanie drogą pełnego włączenia wydaje się jedynym właściwym kierunkiem myślenia w edukacji. Tylko w ten sposób zostanie zniesiony sztuczny podział na pedagogikę i pedagogikę specjalną, wygenerowany przez psychologizm pedagogiczny i zasadę selekcji. Jedynie myślenie kategoriami uczeń, bez jego przymiotnikowego dookreślenia, może zbliżyć nas do akceptacji wynikającej nie tyle z obowiązującego prawa, co wewnętrzne-go przekonania. Inkluzja uznana zasadą, powszechna i pełna, daje nadzieję na jedność pedagogiki w realizacji jej podstawowych celów – kształcenia i wychowania. Jest również szansą na wzajemne czerpanie z doświadczeń, pełniejsze zrozumienie dziecka/ucznia/studenta, rozwój teorii i praktyki dla rozwoju dyscypliny.

Inkluzja może łączyć, ale może też dzielić, szczególnie gdy w fazie konstytuowania się tendencji pojawiają się życzeniowe założenia.

Pierwsze może wynikać z przeświadczenia/nadziei, że jako społeczeństwo jesteśmy gotowi na inkluzję.

Drugie, że posiadamy zaplecze w postaci wykwalifikowanej kadry, mogącej sprostać wyzwaniu pracy w zespole heterogenicznym.

Trzecie, że efekty kształcenia inkluzyjnego niepełnosprawnych będą lepsze niż w innych formach.

⁶ Ustawa o systemie oświaty – DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572.

⁷ V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 4, red. B. Śliwowski, Gdańsk 2010.

Postawy nauczycieli – czy zagrożenie dla powodzenia idei inkluzji?

Peter Mittler zauważa, że jedną z podstawowych przeszkód nauczania włączającego/inkluzyjnego są postawy nauczycieli. Jeżeli nauczyciele szkół ogólnodostępnych są przeświadczeni, że uczniowie niepełnosprawni są inni, to konsekwencją będzie myślenie, że do współpracy z nimi potrzebne są jakieś szczególne kwalifikacje⁸. Podejście takie może się pojawić np. na skutek dysonansu poznawczego. Zgodnie z teorią Festingera, brak rzetelnej możliwości oceny sytuacji, w efekcie nieposiadania wiedzy dotyczącej specyfiki funkcjonowania osób niepełnosprawnych, rodzi poczucie frustracji, niepewności i lęku. Jedną z podstawowych potrzeb człowieka jest natomiast chęć utrzymania poczucia normalności, przewidywalności i jednoznaczności własnego życia. Jakiegokolwiek zakłócenie w tym zakresie, np. poprzez pojawienie się w otoczeniu osoby funkcjonującej odmiennie, może być odbierane jako zakłócające wypracowaną, poznawczą ocenę rzeczywistości⁹. Człowiek posiada naturalną potrzebę afiliacji, dzięki niej uczy się lepiej rozumieć świat, a tym samym i siebie. Kiedy jednak w efekcie zbliżenia się do innych nie będzie możliwe zaspokojenie w stopniu koniecznym potrzeby normalizacji i jednoznaczności, wówczas zamiast postawy „ku”, może pojawić się „od”, czyli odsuwanie się od ludzi lub wręcz ucieczka¹⁰. Z badań prowadzonych w Polsce wynika, że, niestety, w relacjach z niepełnosprawnymi często pojawia się postawa odsuwania się. Krystyna Bleszyńska wskazuje, że około 85% nauczycieli szkół ogólnodostępnych, gdyby mogła decydować, nie przyjęłaby do swojej klasy ucznia niepełnosprawnego¹¹. 66% nauczycieli nie podjęłoby się pracy w placówkach integracyjnych¹². Tylko 10% obecnych studentów i 23,3% studentek pedagogiki dopuszcza taką możliwość¹³. Nauczyciele różnicują swoje postawy w zależności od rodzaju niepełnospraw-

⁸ P. Mittler, *Working Towards Inclusive Education*, London 2000.

⁹ L. Festinger, *A Theory of Cognitive Dissonance*, New York 1957.

¹⁰ K.P. Davidson, J.W. Pennebaker, S.S. Dickerson, *Who Talks? The Social Psychology of Illness Support Groups*, *American Psychologist*, 2000, 55, 2.

¹¹ K. Bleszyńska, *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Kraków 1992.

¹² D. Al.-Khamisy, *Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Warszawa 2004.

¹³ A. Domagała-Kręcioch, E. Zawisza, *Postawy studentów uczelni pedagogicznych wobec niepełnosprawności*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacji*, red. M. Chodkowska, Lublin 2004.

ności ucznia. Najmniejsze szanse na akceptację w procesie inkluzji mają osoby z niepełnosprawnością intelektualną i ruchową, największe – z zaburzeniami sensorycznymi¹⁴.

Kwalifikacje nauczycieli w edukacji inkluzyjnej

Nauczyciele wyjaśniając powody swoich nieakceptujących postaw wobec procesu inkluzji, najczęściej wskazują na brak własnych kwalifikacji do pracy z osobą niepełnosprawną¹⁵. Wyniki prowadzonych analiz zdają się to potwierdzać. Ponad 60% nauczycieli szkół ogólnodostępnych nie wie, na czym polega wieloaspektowa diagnoza. W programach studiów na kierunku pedagogika, a także w ramach uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich w obrębie przedmiotów nauczania nie ma obligatoryjnie wprowadzonych treści związanych z niepełnosprawnością, a tym bardziej z zaburzeniami procesu uczenia się. Metodyki szczegółowe bazują na dydaktyce ogólnej, odnoszącej się do pracy z dzieckiem bez zaburzeń. Dlatego, być może, wciąż wielu nauczycieli uznaje, że główną przyczyną trudności szkolnych dziecka są biologiczne zaburzenia rozwoju. Nie ma w nich refleksji, że przynajmniej równoprawnie mogą być opisywane od lat w literaturze światowej procesy marginalizacji i wykluczenia¹⁶, zaburzenia komunikacji w relacji nauczyciel – uczeń, na które wskazuje choćby teoria kodów językowych¹⁷, prawo reprodukcji kulturowej¹⁸ z efektem dziedziczenia ubóstwa, czy wyuczona bezradność¹⁹. Ponadto, z badań prowadzonych wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych wyłania się niepokojący obraz stereotypowego postrzegania osób niepełnosprawnych. Iwona Dajnowska i Czesław Kosakowski wskazali na bardzo niebezpieczną dla przyszłości idei inkluzji tendencję – braku wiary w skuteczność działań edukacyjnych w stosunku do uczniów z niepełnosprawnością. W badanej przez nich grupie nauczycieli 60% nie

¹⁴ A. Pielecki, Z. Kazanowski, *Przygotowanie nauczycieli do realizacji założeń integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin 2004.

¹⁵ U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska, Lublin 2004.

¹⁶ B. Hugill, *Death of the Comprehensives*, Observer, January 1996.

¹⁷ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, t. 3, London 1975.

¹⁸ M.G. McFadden, J.C. Walker, *Resistance Theory* [w:] *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, red. L.J. Saha, Canberra 1997.

¹⁹ M. Seligman, *Helplessness: on Depression, Development, and Death*, San Francisco 1975.

wierzy, a dalsze 30% uważa, że istnieją niewielkie szanse, by osoby niepełnosprawne po zakończeniu edukacji mogły znaleźć zatrudnienie i uzyskać niezależność ekonomiczną²⁰. Czy można liczyć, przy takim podejściu, że w sytuacjach edukacyjnych zaangażują oni wszystkie swoje siły i zdolności dydaktyczne oraz wychowawcze, kiedy niejako z góry deprecjonują wartość tych działań, a także, niestety, wysiłku dziecka?

Efekty kształcenia inkluzyjnego

Inkluzyjne kształcenie uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością nie jest zadaniem ani łatwym, ani prostym, szczególnie w perspektywie obciążenia socjalistycznym stygmatem wspólnego frontu. Pojawiają się pytania o realizację idei. W Polsce wybrano model wspólnej podstawy programowej, najmniejszej możliwej interwencji zewnętrznej wskazującej na niezwykłość sytuacji. Stąd, nie ma w klasach polskich szkół realizujących inkluzję podwójnej obsady pedagogicznej, progu liczby uczniów w klasie, proporcji osób pełnosprawnych do niepełnosprawnych. Maria Chodkowska twierdzi, że inkluzja powinna być procesem maksymalnie naturalnym, najlepiej żeby nie wymagała specjalnych zabiegów dostosowawczych, a zwłaszcza zmian warunków życia grupy, do której uczeń jest włączany²¹. W Polsce przeprowadzono już badania, które dotyczą pojedynczych grup osób niepełnosprawnych i mogą wskazać na efekty kształcenia realizowanego w inkluzji²². Badania z roku 2006 i 2007 skoncentrowały się na grupie uczniów z niepełnosprawnością umysłową lekkiego stopnia, która całą swoją drogę edukacyjną (do 15. roku życia w chwili badania) zrealizowała w szkole ogólnodostępnej. Wśród badanych kompetencji znalazło się: **czytanie ze zrozumieniem, znajomość i rozumienie pojęć, logiczne myślenie, stosowanie wiedzy w praktyce, obliczanie oraz tworzenie**. Badani uczniowie w **czytaniu ze zrozumieniem** uzyskali wynik 29,97% maksymalnego, kiedy tekst dotyczył treści humanistycznych oraz 22,67% w wypadku nauk ścisłych. **Znajomość i rozumienie pojęć** w zakresie treści humanistycznych stanowił wynik na poziomie 32,33%, w naukach przyrodniczych i matematyce – 22,5%. Podobnie niskie są rezultaty, kiedy spojrzeć na kompetencję:

²⁰ Cz. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003.

²¹ M. Chodkowska, *Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Z. Bartkowicz, Lublin 2004.

²² I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*. Wybrane zagadnienia, Kraków 2009.

logiczne myślenie – 25,33% w przypadku treści humanistycznych i zaledwie 17,7% możliwego do uzyskania wyniku, gdy dotyczyło nauk matematyczno-przyrodniczych. Kompetencją szczególnie ważną wśród tutaj wymienianych jest **stosowanie wiedzy w praktyce**, która najwyraźniej ujawnia rzeczywiste efekty nauczania. Badani uczniowie tylko w około 1/3 przypadków potrafią wykorzystać zdobytą wiedzę do rozwiązywania problemów w obszarze treści humanistycznych i tylko w 17% sytuacji dotyczących problemów treści nauk przyrodniczych czy matematyki. Wyniki uzyskiwane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną są bardzo niskie. W praktyce nie można uznać, że choć w minimalnym stopniu zostały w ich przypadku zrealizowane treści programowe. Czy takich efektów kształcenia inkluzyjnego oczekiwaliśmy? Czy tak ma wyglądać włączanie? Kim będą w społeczeństwie osoby z niepełnosprawnością, jeśli ukończą edukację z takim poziomem wiedzy i umiejętności?

Czy zatem idea inkluzji to przyszłość edukacji uczniów z niepełnosprawnością? Z pewnością tak. Jednakże, konieczna jest świadomość niebezpieczeństw, konieczne jest kształtowanie sprzyjających jej postaw społecznych, niezbędne jest przygotowanie kadr do współpracy z dzieckiem niepełnosprawnym, głównie merytoryczne dotyczące wiedzy na temat możliwości, potrzeb i warunków, jakie muszą być spełnione, by dziecko mogło skutecznie uczestniczyć w edukacji. Nie wolno przyzwolić na inkluzję pozorną, ideę dla idei. Wprowadzoną do systemu kształcenia tylko dlatego, że jest trendy. Taka inkluzja nie będzie jednocyfłą pedagogiki i pedagogiki specjalnej, odwrotnie – wskaże, że niemal wszystko je dzieli i kuriozalnie za czas jakiś może dowieść, że najlepszym rozwiązaniem w kształceniu osób z niepełnosprawnością jest segregacja.

BIBLIOGRAFIA

- Al.-Khamisy D., *Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Bartnikowska U., Wójcik M., *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Bernstein B., *Class, Codes and Control*, t. 3, Routledge and Paul, London 1975.
- Błęszyńska K., *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo WSP, Kraków 1992.

- Convention on the Rights of Persons with Disabilities, promotion and protection of human rights: human rights questions, including alternative approaches for improving the effective enjoyment of human rights and fundamental freedoms*, United Nations: 2006, <http://www.2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm>
- Chodkowska M., *Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Z. Bartkiewicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Davidson K.P., Pennebaker J.W., Dickerson S.S., *Who Talks? The Social Psychology of Illness Support Groups*, *American Psychologist*, 2000, 55, 2.
- Domagała-Kręcioch A., Zawisza E., *Postawy studentów uczelni pedagogicznych wobec niepełnosprawności*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacji*, red. M. Chodkowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Field J., *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Trentham Books, London 2000.
- Festinger L., *A Theory of Cognitive Dissonance*, Row, Peterson, New York 1957.
- Hugill B., *Death of the Comprehensives*, Observer, January 1996.
- Iwańska J., *Rynek pracy a niepełnosprawni*, 2007, www.ind.org.pl
- Kosakowski Cz., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Akapit Press, Toruń 2003.
- Kot W., *Nakręcenie Polską*, „Wprost”, 27 z 2007 roku.
- Lechta V., *Pedagogika inkluzywna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Mc Fadden M.G., Walker J.C., *Resistance Theory* [w:] *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, red. L.J. Saha, Pergamon Title, Canberra 1997.
- Mittler P., *Working Towards Inclusive Education*, Fulton, London 2000.
- Moore L., Fine M.J., *Regular and special class teacher's perception of normal and exceptional children and their attitudes toward mainstreaming*, *Psychology in the School*, 1978, 15.
- Pielecki A., Kazanowski Z., *Przygotowanie nauczycieli do realizacji założeń integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Seligmann M.E.P., *Helplessness: on Depression, Development, and Death*, Publisher: W.H. Freeman, San Francisco 1975.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst jednolity – DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572.
- Zarządzenie MEN z 4 października 1993 r. w sprawie zasad sprawowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego – DzU nr 9, poz. 36.

